

Harvey, Lee; Green, Diana

Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 17-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)*



Quellenangabe/ Reference:

Harvey, Lee; Green, Diana: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze - In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 17-39* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84835 - DOI: 10.25656/01:8483

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84835>

<https://doi.org/10.25656/01:8483>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich.

Zur Einleitung in das Beiheft. 7

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN

Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze 17

HELMUT HEID

Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen

Beurteilungskategorie 41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen:

Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle 55

HARTMUT DITTON

Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.

Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. 73

HERBERT ALTRICHTER

Konfliktzonen beim Aufbau schulischer

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung 93

TOM STRYCK

Qualitätssicherung in der Geisterbahn.

Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun? 111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:

Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:

Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung

in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung . . . 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.

Eine empirische Studie 261

Qualität definieren¹

Fünf unterschiedliche Ansätze

Im folgenden möchten wir den Begriff der „Qualität“ in Bildungskontexten näher untersuchen. Zu diesem Zweck werden Denkweisen über Qualität analysiert und in ihrer Bedeutung für den Bildungsbereich herausgearbeitet. Das Verhältnis dieser Denkweisen zueinander wird erörtert, und schließlich werden ihre philosophischen und politischen Grundlagen verdeutlicht. Die relative Natur des Qualitätsbegriffes wird herausgestellt: Erstens verstehen verschiedene Personen unterschiedliches unter „Qualität“ und zweitens kann sich Qualität auf Prozesse oder Ergebnisse beziehen. Die stark auseinanderlaufenden Verwendungsweisen von „Qualität“ im Bildungsbereich werden in fünf unterscheidbare, aber gleichwohl miteinander in Beziehung stehende Kategorien eingeteilt. Qualität kann verstanden werden als *Ausnahme*, als *Perfektion*, als *Zweckmäßigkeit*, als *adäquater Gegenwert* (value for money) sowie als *transformativ*. Die Bestimmung von Kriterien für die Einschätzung der Qualität von Bildungsinstitutionen erfordert es, die unterschiedlichen Qualitätskonzepte zu verstehen, an denen sich die verschiedenen Interessengruppen bei ihren Entscheidungen orientieren.

1. Die Eigenart von Qualität

Qualität wird oft als ein relativer Begriff bezeichnet. Relativ ist Qualität als Begriff in zweierlei Weisen. Erstens ist „Qualität“ relativ zu demjenigen, der diesen Begriff verwendet sowie abhängig von den Kontexten, in denen er verwendet wird. „Qualität“ meint für verschiedene Personen unterschiedliches, und auch ein und dieselbe Person verwendet den Begriff womöglich zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich. Dies wirft die Frage nach „Wessen Qualität?“ auf. Im Bereich der Hochschulbildung, aber letztlich im Bildungsbereich generell, gibt es eine große Zahl von Interessenten: Schüler bzw. Studenten, Arbeitgeber, Lehrende, Administratoren, die Regierung, Geldgeber etc. (BURROWS/HARVEY 1992). Alle diese Gruppen entwickeln eine je spezifische Perspektive auf Qualität. Es handelt sich dabei jedoch nicht um verschiedene Perspektiven auf ein und dieselbe Sache, sondern um verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Dinge, die allerdings mit dem gleichen Begriff belegt werden. Zweitens ist Qualität relativ zum Maßstab. Z.T. wird Qualität als etwas Absolutes betrachtet. Es geht dabei um das Kompromißlose, Evidente oder Absolute von Qualität, um das „Apodiktische“, wie HUSSERL (1969) es nennt.

1 Orig.: Defining Quality. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 18 (1993) 1, S. 9–34 (Übersetzung von E.TERHART, leicht gekürzt).

„Als ein Absolutes ist [Qualität] ihrer Natur nach ähnlich wie Wahrheit oder Schönheit. Es handelt sich um ein Ideal, das keinen Kompromiß erlaubt“ (SALLIG/HINGLEY 1991, S. 3). In anderer Hinsicht wird Qualität als eine absolut gesetzte Marke oder Schwelle verstanden, die überschritten werden muß, um irgend etwas als Qualität bezeichnen zu können (z.B. dann, wenn ein Ergebnis einen landesweit geltenden Standard erreichen muß).

Drittens gibt es die Auffassung, derzufolge es keinen vordefinierten Schwellenwert oder Standard der Ergebnisse gibt, an dem Qualität bemessen wird. Qualität bezieht sich vielmehr auf die „Prozesse“, die zu den erwünschten Ergebnissen führen. Wenn beispielsweise ein Produkt oder eine Dienstleistung in konsistenter Weise die *selbst* gesetzten Ansprüche des Produzenten bzw. Dienstleisters trifft, so hat dieses Produkt Qualität – und zwar unabhängig von irgendeinem *absoluten* Standard.

Über Qualität im Kontext von Erziehung und Bildung ist sehr viel geschrieben worden; im Bereich des Managements und der Sozialen Dienste ist es ähnlich. Das meiste davon bezieht sich auf die Kontrolle, die Sicherung, das Management, die Einschätzung, die Verwaltung oder die Finanzierung von Qualität. Über den Begriff selbst ist demgegenüber wenig geschrieben worden (SCOTT 1987; GOODLAD 1988). Insofern hat sich seit BALLS Frage „Was um alles in der Welt ist Qualität?“ (1985a) nicht viel getan.

Wir alle haben ein intuitives Verständnis davon, was Qualität meint; es ist allerdings häufig schwierig, dieses intuitive Verständnis zu explizieren. Ähnlich wie „Freiheit“, „Gleichheit“ oder „Gerechtigkeit“ ist auch „Qualität“ ein unscharfer, schwerlich präzise zu fassender Begriff. „Qualität weicht jeder Präskription, jeder Vor-Schrift aus und ist genauso schwer zu beschreiben und zu erörtern wie in der Praxis zustande zu bringen“ (GIBSON 1986). Ebenso ist Qualität ein Begriff mit Wertimplikationen: Subjektiv wird er mit dem Guten und Wertvollen verbunden (DOCHY u.a. 1990; PFEFFER/COOTE 1991). Irgendein Handeln mit dem Begriff Qualität in Verbindung zu bringen, kann insofern dazu dienen, dieses Handeln zu legitimieren, und zwar ganz unabhängig davon, was „Qualität“ jeweils inhaltlich meint.

Es existieren zahlreiche Begriffsverständnisse von „Qualität“ (SCHULLER 1991). Diese können jedoch in fünf unterscheidbare, aber miteinander in Beziehung stehende Gruppen eingeteilt werden. Qualität läßt sich verstehen als *Ausname*, als *Perfektion* (oder Konsistenz), als *Zweckmäßigkeit*, als *adäquater Gegenwert* (value for money) oder als *transformativ*.

2. Qualität als Ausnahme

Dieses Verständnis von Qualität geht von dem Axiom aus, daß Qualität etwas Besonderes ist. Drei Varianten dieses Verständnisses lassen sich unterscheiden: erstens die traditionelle Vorstellung von Qualität als herausgehobene Ausnahme, zweitens die Vorstellung von Qualität als Exzellenz (im Sinne des Übertreffens allerhöchster Standards) und drittens (und in einem weicheren Verständnis von Qualität als Ausnahme) als das Erreichen von vorgeschriebenen (Minimal-)Standards.

2.1 Traditionelles Verständnis von Qualität

Traditionell wird der Begriff der Qualität mit der Vorstellung von Herausgehobenheit, von etwas sehr Speziellem oder irgendwie Hochklassigem verbunden. Ein Qualitätsprodukt gibt seinem Besitzer oder Verwender einen bestimmten Status. Die traditionelle Vorstellung von Qualität impliziert *Exklusivität* (PFEFFER/COOTE 1991). Dieses Qualitätsverständnis unterstützt die elitäre Auffassung hinsichtlich der hohen Qualität z.B. einer Oxbridge-Erziehung. Qualität wird nicht auf der Basis einer Prüfung der gelieferten Leistung zugesprochen, sondern beruht auf der Annahme, daß die Herausgehobenheit sowie die Unerreichbarkeit einer Oxbridge-Erziehung selbst schon Qualität *ist*. Diese Qualität bemüht sich nicht an irgendwelchen Kriterien; dies *ist* vielmehr Qualität – abgesondert und unerreichbar für die Allermeisten.

Dieses traditionelle Verständnis von Qualität liefert keine Maßstäbe, an denen Qualität zu bemessen ist. Es verzichtet auch auf jede Definition von Qualität. Es ist *apodiktisch* – in seinem Rahmen weiß man instinktiv, was Qualität ist. Demzufolge verkörpern solche Bildungsinstitutionen Qualität – sie brauchen sie nicht zu demonstrieren (CHURCH 1988). Das traditionelle Verständnis von Qualität wird unbrauchbar, wenn es um die graduelle Einschätzung von Qualität geht, denn es liefert keine Mittel zur näheren Bestimmung von Qualität. Gleichwohl haftet dieses traditionelle Verständnis jedem Gebrauch des Qualitätsbegriffes an und hat insofern das Potential, den Begriff (sowie auch politische Realitäten) zu verunklaren (PFEFFER/COOTE 1991, S. 4).

2.2 Exzellenz I (Hohe Standards übertreffen)

Exzellenz (Vortrefflichkeit) wird häufig mit Qualität gleichgesetzt (BALL 1985a). Dabei sind zwei Verständnisse von Exzellenz zu unterscheiden: Vortrefflichkeit im Blick auf Standards und Vortrefflichkeit als Fehlerlosigkeit (s. unten Abschnitt 3.1).

Exzellenz I erkennt Qualität im Einhalten von hohen Standards (REYNOLDS 1986; MOODIE 1986a). Dieses Verständnis von Qualität ähnelt dem gerade erörterten traditionellen Konzept, vermeidet jedoch dessen apodiktischen Charakter und benennt die Bestandteile von Exzellenz, wobei gleichzeitig sichergestellt wird, daß diese beinahe unerreichbar sind. Es ist in dem Maße elitär, wie es das Erreichen der Qualitätsstandards nur unter sehr spezifischen „unwahrscheinlichen“ Bedingungen für möglich hält. Nur wenn das Beste eingebracht wird, kommt Herausragendes zustande (...). Bei Exzellenz I geht es um Herausragendes bei den Voraussetzungen wie beim Resultat. Eine Institution, die die besten Schüler bzw. Studenten aufnimmt und ihnen die besten materialen und personalen Bedingungen bietet, muß naturgemäß zu vortrefflichen Ergebnissen führen. Wie auch immer der Prozeß abläuft – die Exzellenz bleibt. Auch wenn der Unterricht durchschnittlich ist – das Wissen ist vorhanden und kann assimiliert werden.

Dieses Verständnis von Exzellenz wird oft anhand der Reputation der Institution und ihrer Ausstattung beurteilt (ASTIN 1990). Beides bedingt sich wechselseitig: Eine aufwendige Ausstattung bestätigt Reputation, und Reputation

wiederum zieht Ressourcen an. Auf institutioneller Ebene bedeutet dies, die richtigen Schüler bzw. Studenten zu rekrutieren und ihnen eine entsprechende Umwelt zu bieten, um individuelle Entwicklung des Wissens zu fördern. Die Grundannahme lautet: Die Qualität der Ergebnisse ist eine Funktion der Qualität der Inputs. Insofern ist dieses Qualitätsverständnis mit seiner Betonung eines bestimmten Niveaus von Input und Output ein „absolutistisches“ Konzept. Es ist nicht einfach „elitär“ in dem Sinne, daß es nur auf die bekannten Elite-Institutionen zutrifft. In den USA ist es zugleich der dominierende Ansatz zur Qualitätsbestimmung im Bildungsbereich (ASTIN/SOLOMON 1981; MOODIE 1988; MILLER 1990).

2.3 Übereinstimmung mit Standards

Dieses Verständnis von Qualität als etwas Herausragendes verwässert den Anspruch. Ein Qualitätsprodukt in diesem Sinne ist ein solches, das eine Reihe von Qualitätskontrollen durchlaufen hat. Anstatt unerreichbar zu sein, basieren die Kontrollen auf erreichbaren Kriterien, die darauf abzielen, „defektive“ Stücke auszusondern. „Qualität“ wird also denjenigen Erzeugnissen zugesprochen, die diesen vom Erzeuger oder Kontrolleur aufgestellten *Minimalstandards* entsprechen. Qualität heißt: Konform zu den Standards. Zu jedem Zeitpunkt existiert eine „absolut“ gesetzte Marke oder Schwelle, die nur die standardkonformen Produkte überschreiten. Die Konformität mit gesetzten Standards wird verwendet, um eine ganze Reihe von konkurrierenden Produkten oder Dienstleistungen hinsichtlich ihrer Qualität zu vergleichen. Eine externe Instanz kann z.B. einen Kriteriensatz definieren und die Qualität verschiedener Erzeugnisse hierzu bemessen. Das Vorgehen der Stiftung Warentest ist hierfür ein Beispiel.

Der Standards-Ansatz zur Qualitätsermittlung impliziert, daß die Qualität dann steigt, wenn die Standards erhöht werden. Ein Produkt, das höheren Standards genügt, ist dann eben ein Produkt von höherer Qualität. Dieses Denkmodell wird auch im Bildungsbereich eingesetzt, und zwar immer dort, wo Qualität als Aufrechterhaltung oder Steigerung von *Standards* betrachtet wurde (CHURCH 1988). Qualitätssteigerung bedeutet dann eine Verbesserung der Gestaltung und der Inhalte von Lehrangeboten sowie ihrer Überprüfung.

Im Exzellenz & Standards-Ansatz sind Qualität und Standards unauflöslich miteinander verbunden (CHURCH 1988). Für diesen Ansatz verliert z.B. geprüfte Qualität (ein erstklassiger Oxbridge-Abschluß) nicht an Niveau, auch wenn immer mehr Studierende daran teilhaben und die Ressourcen nicht erweitert werden. Ebenso erwarten Arbeitgeber, daß die Standards aufrechterhalten und wenn möglich erhöht werden, so daß Abschlüsse im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen genau das bedeuten, was sie immer bedeutet haben.

Dieser Ansatz geht also davon aus, daß „Standards“ objektiv und statistisch sind (WALSH 1991). Demgegenüber ist jedoch anzunehmen, daß Standards ausgehandelt und immer wieder, je nach den Umständen, neu verhandelt werden. Im Rahmen privatwirtschaftlicher Produktion werden die Standards allerdings nicht allein und in einem technischen Sinne von der Produktion festgelegt. Andere Betriebsabteilungen spielen bei der Definition von Standards ebenfalls

eine Rolle, wie z.B. die Rechnungs-, Marketing- oder Forschungsabteilung. Externe Faktoren wie Konsumentenwünsche, Gesetzgebung, Verbraucherverbände etc. nehmen Einfluß auf die Standards. Und Marketing beeinflusst wiederum diese Konsumentenwünsche, während Marktforschung solche Wünsche zu identifizieren sucht (...).

Der Standards-Ansatz zur Qualitätsbestimmung ermöglicht, anders als der Exzellenz- oder Traditionsansatz, u.U. die Formulierung nicht-universaler Standards im Bildungsbereich. Er gibt allen Institutionen die Möglichkeit, nach Qualität zu streben, weil für unterschiedliche Arten von Institutionen auch unterschiedliche Standards festgelegt werden können (CRAWFORD 1992). Entsprechend dieser Definition ist es also sehr wohl möglich, einen Rolls Royce von dürrtiger und einen Mini von hoher Qualität zu besitzen.

Die Einführung von relativen Standards als Basis für die Beurteilung von Institutionen oder Bildungsangeboten wirft jedoch das Problem der Vergleichbarkeit auf. Qualität als Übereinstimmung mit relativen Standards sagt nichts über die Kriterien aus, die jeweils zu diesen Standards geführt haben. Es besteht insofern die Möglichkeit, daß man ein bestimmtes Produkt oder eine bestimmte Dienstleistung nicht als Qualität ansieht, obwohl es die für es geltenden Standards erfüllt hat. Dieses Problem entsteht vor dem Hintergrund des ständig durchschimmernden traditionellen Qualitätsverständnisses. Denn Qualität als „in Übereinstimmung mit relativen Standards“ zu definieren, entwertet die traditionelle Vorstellung, derzufolge Qualität etwas Außergewöhnliches und Extraordinäres ist, denn die jeweiligen relativen Standards sind vielleicht nur durchschnittlich.

Schließlich gibt es praktische Meßprobleme, wenn man „Qualität als etwas Herausragendes“ auf den Bildungsbereich anwendet. Wie gezeigt, bietet das apodiktische traditionelle Verständnis von Qualität keine Grundlage zur Bemessung oder Einschätzung von Qualität. Sowohl Exzellenz I wie auch Übereinstimmung mit Standards beinhalten, daß die Qualität einer Dienstleistung mittels Standards (seien sie hoch oder minimal) ermittelt werden kann, deren Erreichen leicht zu messen und zu quantifizieren ist. Gleichwohl kann es sein, daß dies im Bildungsbereich eben doch nicht möglich ist; hierüber wird intensiv gestritten. Und in der Tat ist behauptet worden, daß der Begriff „Qualitätskontrolle“ in pädagogischen Zusammenhängen nicht brauchbar ist. „Was zunächst wie oberflächlich attraktive Analogien aussieht, kann sich durchaus als gefährliche Metaphern erweisen, die zu einer Neu-Beschreibung von pädagogischen Phänomenen führt, die diesen ihren pädagogischen Charakter nimmt“ (TAYLOR 1981).

3. *Qualität als Perfektion oder Konsistenz*

Ein zweiter Ansatz zur Bestimmung von Qualität rekuriert auf Konsistenz. Er konzentriert sich auf Prozesse und nähere Beschreibungen, die beim Streben nach Qualität erreicht werden sollen (INGLE 1985). Dieses Verständnis von Qualität materialisiert sich in zwei zusammenhängenden Formen: *Fehlerlosigkeit* und die von Anfang an „*richtigen Dinge in der richtigen Weise tun*“.

3.1 Exzellenz II (Fehlerlosigkeit)

Die Vorstellung von Qualität als Exzellenz findet viele Nachahmer. Die Betonung der Tatsache, daß man von Anfang an „die richtigen Dinge in richtiger Weise“ tut, kann von den Inputs und Outputs zum Prozeß selbst verlagert werden. Exzellenz II untergräbt Exklusivität und verwandelt die traditionelle Vorstellung von Qualität in einer Weise, daß jedermann in den Genuß von Qualität kommen kann. Exzellenz wird in diesem Rahmen umdefiniert als Konformität zu näheren Beschreibungen (Spezifikationen), anstatt – wie bei Exzellenz I – sie als das Überschreiten höchster Standards zu verstehen (HARRINGTON 1988).

Im Rahmen dieses Ansatzes muß man zwischen Qualität und Standards unterscheiden (SALLIS/HINGLEY 1991). Qualität liegt dann vor, wenn bestimmte Spezifikationen erfüllt sind. Diese Spezifikationen sind nicht selbst ein Standard, ebenso werden sie nicht an irgendeinem andern Standard gemessen. Das Produkt oder die Dienstleistung wird danach beurteilt, ob sie konform ist mit vordefinierten und meßbaren Spezifikationen i.S.v. Anforderungen. Konformität mit Spezifikationen ersetzt die Anforderung, *externe* Standards zu erreichen. Auf diese Weise wird Exzellenz zu Fehlerlosigkeit (HALPIN 1966; CROSBY 1979). Das Spezielle von Exzellenz I wird zum Perfekten von Exzellenz II. Perfektion stellt sicher, daß alles korrekt läuft und keine Fehler passieren. Darüber hinaus verlangt Fehlerlosigkeit, daß Perfektion (in diesem Sinne) kontinuierlich geboten wird. „Verlässlichkeit“, die bei Exzellenz I noch selbstverständlich war, wird in Exzellenz II zu „Perfektion“ (CARTER 1978; GARVIN 1988). Ein Qualitätsprodukt ist ein solches, das exakt konform geht mit seinen Spezifikationen, und derjenige ist ein Produzent von Qualität, dessen Produkte kontinuierlich fehlerfrei sind.

Exzellenz II bedeutet jedoch nicht nur Konformität mit Spezifikationen, sondern schließt eine Philosophie der Prävention anstelle von (nachträglicher) Inspektion ein (PETERS/WATERMAN 1982). Das Hauptaugenmerk liegt darauf, daß möglichst keine Fehler auftreten, anstatt allein auf abschließende Kontrollen zur nachträglichen Identifikation von Fehlern zu setzen. Fehlerlosigkeit ist insofern eng mit der Idee der Qualitätskultur verbunden.

3.2 Kultur der Qualität

Eine Kultur der Qualität zeichnet sich dadurch aus, daß alle Mitglieder einer Organisation für Qualität verantwortlich sind – nicht nur die Qualitätskontrolleure (CROSBY 1986). Eine Kultur der Qualität beinhaltet eine Rückübertragung der Verantwortlichkeit für Qualität. Eine Organisation wird in einzelne Einheiten (eine einzelne Person oder ein kleines Team) aufgegliedert. Jede dieser Einheiten hat Inputs und Outputs; jede ist ein Knotenpunkt für Qualität. Eine Einheit hat dabei eine dreifache Rolle inne: als Kunde, als Prozessor und als Lieferant. Es liegt in der Verantwortung jeder einzelnen Einheit sicherzustellen, daß ihre Outputs den angeforderten Inputs für die anschließend aufnehmenden Einheiten entsprechen. Umgekehrt muß jede Einheit ihre Anforderungen an die Inputs spezifizieren, die sie von ihren Zulieferer-Einheiten

erhalten. Auf diese Weise ist Qualität nicht nur im Blick auf die Anforderungen der Konsumenten von Bedeutung, sondern eine Aufgabe für jede einzelne Phase oder jedes Element der Produktion (OAKLAND 1992).

Die Kontrolle der Outputs – Qualitätskontrolle – ist insofern *das genaue Gegenteil* einer Kultur der Qualität. Demgegenüber wird alles daran gesetzt sicherzustellen, daß alle Dinge gleich beim ersten Mal richtig gemacht werden (CROSBY 1979, 1984). Geschieht dies nicht, wird der Prozeß, der zu diesem unbefriedigenden Ergebnis geführt hat, näher analysiert, um Korrekturen anbringen zu können, die sicherstellen, daß das Problem nicht wieder auftritt. In einer Kultur der Qualität ist es nicht notwendig, Ergebnisse zu kontrollieren; dies zu tun, würde die Verantwortung für Qualität wieder von den Einheiten des Produktionsprozesses abziehen. Insofern beinhalten der Null-Fehler-Ansatz sowie das Konzept „von Anfang an alles richtig machen“ eine Philosophie der Prävention, die wiederum in eine Kultur der Qualität eingebettet ist. Die Betonung liegt auf einer „Demokratisierung“ der Verantwortung für Qualität, indem alle beteiligten Personen und Instanzen für ihren Bereich Verantwortung übernehmen müssen.

Indem also Exzellenz im Kontext von Spezifikationen und Prozessen anstatt in Begriffen von Input und Output reformuliert wird, demokratisiert Exzellenz II die Vorstellung von Herausgehobenheit und relativiert sie damit zugleich. Es gibt keine absoluten Werte mehr, anhand derer Output bewertet wird. Im Sinne von Exzellenz II ist ein Volkswagen ein Qualitätsauto, weil er bei der Auslieferung durch den Händler keinen Defekt hat. Dies aber liefert keine Basis für Vergleiche mit den bei Ford oder Honda geltenden Spezifikationen.

Die Betonung von *Prozeß* statt Input und Output paßt nicht zu den meisten Definitionen von Qualität im Bildungsbereich, insbesondere im Bereich der Universitäten. Strittig bleiben Fragen der Begründung, Aufrechterhaltung und Kontrolle von Standards. Gleichwohl: Geht man vom US-amerikanischen Stil des Marktnischen-Colleges und nicht mehr von universalen Standards aus (d.h. verläßt man die klassische Idee der Universität und wendet man sich dem Konzept je unterschiedlich profilierter Hochschulen zu – E.T.), so ist das relativistische Verständnis von Standards (i.S.v. Exzellenz II) eher adäquat. Es bleibt das Problem, in welchem Sinne man in Bildungskontexten über Fehlerlosigkeit sprechen kann. Bei Hochschulbildung geht es nicht darum, die firmeninternen Anforderungen (Spezifikationen) in einem möglichst perfekten Maß zu erfüllen. Es geht vielmehr darum, u.a. das analytische und kritische Vermögen der Studierenden zu verstärken. Dies beinhaltet eine konstante Beschäftigung mit „Spezifikationen“, wobei diese dann auch ggf. umgearbeitet und neu konzipiert werden.

4. *Qualität als Zweckmäßigkeit*

Ein dritter Ansatz bezieht Qualität auf den Zweck eines Produktes oder einer Dienstleistung. In diesem Rahmen wird nahegelegt, daß Qualität ihre Bedeutung erst im Blick auf den Zweck des Produktes oder der Dienstleistung hat (BALL 1985b; REYNOLDS 1986; CRAWFORD 1991a). Qualität wird also beurteilt nach dem Ausmaß, in dem ein Produkt seinen Zweck erfüllt. Diese Vorstellung

unterscheidet sich deutlich von der Idee, derzufolge Qualität etwas Spezielles, Herausgehobenes, Elitäres, schwierig zu Erreichendes etc. ist. Es handelt sich um ein funktionales anstatt eines exzeptionellen Verständnisses von Qualität. Wenn irgend etwas die ihm zugedachte Aufgabe erfüllt, handelt es sich um ein Qualitätsprodukt. Anders als bei dem exzeptionellen Verständnis von Qualität, welches qua Definition *exklusiv* sein muß, ist das Verständnis von Qualität als Zweckmäßigkeit – ähnlich wie das der Fehlerlosigkeit – *inklusiv*: Jedes Produkt oder jede Dienstleistung ist potentiell zweckmäßig und kann insofern ein Qualitätsprodukt sein.

Zweckmäßigkeit hat sich zu einem modischen Weg zur Bändigung des Strebens nach Perfektion entwickelt. Das ultimative Maß für Perfektion – Fehlerlosigkeit – mag sich als Qualitätsmaß sehr gut eignen, unterliegt jedoch dem fatalen Risiko, immanent perfekt, aber extern nutzlos zu sein. Denn falls ein Produkt seinen Zweck nicht erfüllt, ist Perfektion irrelevant.

Obwohl das Konzept Zweckmäßigkeit recht geradeaus auftritt, ist es doch trügerisch (MOODIE 1986b), denn es wirft die Frage auf, *wessen Zweck* eigentlich erreicht wird und wie man *Zweckmäßigkeit einschätzen* kann? Zweckmäßigkeit bietet zwei alternative Möglichkeiten zur näheren Bestimmung des Zwecks: Die eine stellt den *Konsumenten* in den Mittelpunkt, die andere den *Produzenten* bzw. Versorger.

4.1 Zweckmäßigkeit I: Anforderungen des Konsumenten

Qualität heißt hier: Die Anforderungen des Konsumenten werden erhoben und erfüllt. Im Prinzip ist der Konsument souverän. Der Kunde hat Bedürfnisse, aus denen sich die Anforderungen (Spezifikationen) an das Produkt ableiten. Das demgemäß erzeugte Produkt erfüllt dann zuverlässig diese Bedürfnisse. Ein Qualitätsprodukt liegt also dann vor, wenn die vom Konsumenten benannten Anforderungen erfüllt sind.

Dieser Ansatz liefert ein Modell zur Bestimmung der Anforderungen an ein Produkt oder eine Dienstleistung. Es ist entwicklungsorientiert, da es berücksichtigt, daß sich Zwecke ändern können, so daß die Anforderungen im Blick auf ihre Angemessenheit ständig überprüft werden müssen. Im Bildungsbereich kann es dazu herangezogen werden, die Qualität auf unterschiedlichen Ebenen zu analysieren. Wenn es z.B. das Ziel der Universitätsbildung ist, angemessen ausgebildete Arbeitskräfte zu liefern, erzeugt das System insgesamt die adäquate Zahl von Hochschulabsolventen? Vermittelt eine bestimmte Veranstaltung die richtige Balance von Wissen, Fähigkeiten und Verständnis?

Die zugrundeliegende Annahme lautet: Indem ein Qualitätsprodukt die Anforderungen erfüllt, trifft es auch die Anforderungen der Kunden. Die Annahme, daß der Kunde die Anforderungen bestimmt, ist jedoch eine Idealisierung. In der Theorie bestimmt der Kunde *vorab*, was verkauft wird, und Qualität wird daran bemessen, inwieweit diese Kundenanforderungen erfüllt werden. Die Anforderungen „stammen“ vielleicht vom Kunden; sie werden vermutlich aber durch Kostenargumente, verfügbare Technologie und Zeit, durch Marketing (wie Werbung) etc. mediatisiert. Was dem Konsumenten vorschwebt, ist wahrscheinlich in Teilen das Ergebnis von Marketingstrategien, die

in dialektischer Weise die Konsumentenwünsche und -erwartungen sowohl determinieren wie reflektieren. Weiterhin ist zu berücksichtigen, daß in der Praxis Kunden nur selten individuelle Anforderungen spezifizieren. Ganz im Gegenteil schätzen die Erzeuger von Massenprodukten oder standardisierten Dienstleistungen ein, was der Kunde zu kaufen bereit ist, erzeugen oder liefern, wozu sie in der Lage sind, und zielen mit diesen Produkten bzw. Dienstleistungen auf die Konsumenten.

Da Konsumentenwünsche als entscheidender Faktor bei der Erarbeitung und Gestaltung eines Produkts gelten, müssen sie von Produzenten oder Dienstleistern antizipiert werden: „Die Schwierigkeit bei der Definition von Qualität liegt darin, zukünftige Bedürfnisse der Konsumenten in meßbare Eigenschaften zu übersetzen, so daß ein Produkt entsprechend erzeugt werden kann und im Ergebnis dann den Kundenwunsch bedient, und zwar zu einem Preis, den er zu zahlen bereit ist. Das bedeutet, daß Qualität nur vom Produzenten definiert werden kann. Wer aber entscheidet über Qualität?“ (DEMING 1982).

Kurzum, Kundenwünsche oder -bedürfnisse werden durch den Produzenten bestimmt. Der Kunde ist ein „Idealtypus“ im Weberschen Sinne, der durch den dialektischen Prozeß von Marktforschung und Werbung definiert wird. Diese „idealtypischen“ Kunden sind davon überzeugt, daß die (produzentendefinierten) Produkteigenschaften ihre eigenen Anforderungen, Bedürfnisse und Wünsche widerspiegeln. Die Anforderungen eines einzelnen Kunden finden sich kaum in den produzentendefinierten Anforderungen wieder. Aber wer auch immer auf welche Weise Anforderungen festlegt: Der *Prozeß* der Erzeugung des Produkts oder der Bereitstellung einer Dienstleistung liegt immer noch in der Hand des Produzenten bzw. Versorgers. Im Rahmen des „Die Anforderungen sind erfüllt!“-Ansatzes (Zweckmäßigkeit I) wird Qualität am Ergebnis und nicht am Prozeß gemessen. Es kann allerdings sein, daß Kunden z.B. ihre Anforderungen in einer Weise erfüllt sehen wollen, die ökologisch vertretbar ist.

Damit stellen sich allerdings grundsätzlich Fragen zum Ansatz der Zweckmäßigkeit i.S. der Erfüllung von Kundenwünschen. Aus zwei Gründen wird dieses Problem im Kontext von Bildung noch größer: Die Verwendung des Begriffs „Kunde“ ist in diesem Zusammenhang heikel und umstritten. Sind diejenigen, die die Dienstleistung nutzen (Studenten), die Konsumenten – oder diejenigen, die diese Dienstleistung bezahlen (die Regierung, die Arbeitgeber)? Sind andere Interessentengruppen, wie z.B. das akademische Personal, auch Kunden (CRAWFORD 1992; ELTON 1992; BURROW et.al. 1992)? Sind die Studenten die Kunden – oder das Produkt – oder beides (COLLINS et.al. 1992)? Obwohl es umstritten ist, wer denn nun der *Kunde* im Kontext z.B. von Universitätsausbildung ist, so ist es weniger umstritten, daß die Studenten die *Konsumenten* von Bildungseinrichtungen sind. Schließlich und endlich sind sie es, die das System durchlaufen, das Angebot konsumieren und am Ende als „ausgebildet“ wieder auftauchen. Es ist jedoch falsch anzunehmen, die Studenten wären die einzigen direkten Konsumenten von Universitätsbildung. Arbeitgeber (Öffentlicher Dienst, Privatwirtschaft) sind ebenfalls Konsumenten der Produkte von Ausbildung, seien diese Produkte nun Absolventen, die sie einstellen, Trainingskurse, an denen ihr Personal teilnimmt, oder Forschung, die sie einkaufen oder an der sie mitwirken.

Zum zweiten ist der Kunde (der Student z.B.) nicht immer dazu fähig oder in der Lage genau zu benennen, was verlangt wird (ELTON 1992). Wodurch sind z.B. die Anforderungen von Studenten bestimmt? Studenten entscheiden sich traditionell für das, was für sie erreichbar ist. Ihre Wahlmöglichkeit ist vielleicht durch bestimmte Eingangsvoraussetzungen, Mangel an Plätzen in Seminaren, unvollständiges Wissen über das gesamte Angebot etc. eingeschränkt. Das Angebot wird von den Studierenden als den Kunden nicht direkt bestimmt. Bestenfalls können sie auf die Gestaltung des Produkts Einfluß nehmen, wenn sie bereits im System sind. Dieser Einfluß reicht von der Auswahl bestimmter Schwerpunkte über die Einforderung bestimmter Lehrbereiche bis hin zur Entwicklung eigenständiger Studienformen.

Alles in allem bestimmen die Kunden im Bildungsbereich nicht das Produkt. Ihre Anforderungen werden vom Dienstleister bestimmt, und zwar im Blick darauf, was seiner Meinung nach der Kunde wohl brauchen wird. Nimmt man an, daß der Benutzer einer Bildungseinrichtung ein Kunde ist, wirft das eine Reihe von Schwierigkeiten auf, insbesondere hinsichtlich der Evaluation des Angebots. Es mag noch relativ einfach sein, die materiellen Wünsche von Studierenden z.B. hinsichtlich der Versorgung mit Bibliotheken, Wohnheimplätzen etc. zu ermitteln. Es ist jedoch andererseits davon auszugehen, daß der Kern von Bildungsarbeit in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden liegt, die im Lehr-Lern-Prozeß aufgebaut wird. Anders als in der herstellenden Industrie sind in Bildungskontexten sowohl die Produzenten (Lehrende) wie die Kunden (Studierende) *beide* Teil des Produktionsprozesses. Dadurch wird dieser Prozeß individuell und personal von den Charakteristika sowohl der Produzenten wie der Konsumenten abhängig. „Das Ergebnis ist, daß Qualitätsstandards sehr schwer festzulegen und aufrechtzuerhalten sind. In manchen Fällen sind Dienstleistungen nicht nur physisch, sondern auch mental nicht erfäßbar, weil sie schwierig zu begreifen und zu verstehen sind“ (WALSH 1991).

4.2 Zweckmäßigkeit II: Auftrag der Institution

Dies heikle Problem der Beantwortung der Frage, wer denn eigentlich die Konsumenten von (Hochschul-)Bildung sind und was deren Anforderungen sind, kann dadurch umgangen werden, daß man die Betonung wieder auf die Institution legt. Anstatt sich zuvörderst den Kopf darüber zu zerbrechen, ob und wie man Kundenwünsche bedient, kann Qualität auch im Blick darauf definiert werden, wie die Institutionen ihre eigenen festgelegten Ziele bzw. ihre Mission, ihren Auftrag erfüllt. Zweckmäßigkeit II „hat damit zu tun, wie man denjenigen Standard trifft, den der Produzent sich selbst gesetzt hat“ (SALLIS/HINGLEY 1991, S. 3). Der aktuelle Trend in Richtung auf ein amerikanisches, nach Rängen geschichtetes Hochschulsystem, in dessen Rahmen jede einzelne Einrichtung dazu aufgerufen wird, durch Profilbildung ihre eigene Marktnische zu erarbeiten, scheint die Definition von Qualität als *Erfüllung des Auftrags der Institution* zu bestätigen. Qualität als Zweckmäßigkeit bedeutet dann Marktgängigkeit und Marktauglichkeit – wobei Markt hier heißt: von der Institution wahrgenommener Markt. „Die Marktnische korrespondiert dem Zweck“ (CRAWFORD 1992) (...).

Indem man den Schwerpunkt auf die Institution legt, die sich selbst einen Auftrag definiert und diesen erfüllt, wird das Problem der Kundenwünsche (Zweckmäßigkeit I) nur z.T. gelöst. Denn es bleibt die Frage, wie man ermitteln kann, ob die Institution auch tatsächlich den Zweck erfüllt, den sie sich selbst als Auftrag gegeben hat. Hier nun spielt Qualitätssicherung eine große Rolle.

Bei der *Qualitätssicherung* geht es nicht um eine Spezifikation des Standards, an der sich Qualität zu bemessen hat bzw. an der sie kontrolliert wird. Qualitätssicherung bedeutet sicherzustellen, daß es Mechanismen, Verfahren und Prozesse gibt, die dafür Sorge tragen, daß die gewünschte Qualität – wie immer definiert und gemessen – auch tatsächlich zustande kommt. Die der Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen zugrunde liegende Annahme besagt, daß immer dann, wenn solche Mechanismen existieren, die Qualität gesichert ist. Qualität steht also in der Gefahr, durch die Existenz angemessener Mechanismen der Qualitätskontrolle definiert zu werden. Die gegenwärtige Welle der Zertifizierung nach bestimmten nationalen oder internationalen Standardnormen ist kennzeichnend dafür. Aber der Stempel ISO 9000 o.ä. sagt nichts über Qualität an sich aus – er bestätigt lediglich, daß es in dieser Institution Mechanismen der Qualitätssicherung gibt. Die genannten Normen setzen Standards für solche Systeme, nicht für die Qualität der Produkte selbst.

Zahlreiche Fragen bleiben offen: Stellen Mechanismen der Qualitätssicherung wirklich sicher, daß die Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen oder -institutionen tatsächlich das bekommen, was ihnen angeboten wurde? Stellen sie sicher, daß die Kundenwünsche getroffen werden? Die Annahme im Rahmen von Zweckmäßigkeit II besagt, daß immer dann, wenn der Institutionszweck erfüllt wird, auch der Kunde oder Geldgeber erfreut ist (CRAWFORD 1992). Dieser Annahme ist jedoch mit Skepsis zu begegnen, und trotz aller Qualitätssicherung muß gefragt werden, in welchem Maße der institutionelle Auftrag in den Augen der Konsumenten oder Kunden Qualität darstellt. „Das Problem ist, daß Konsumenten ein anderes Qualitätsverständnis haben können als der Produzent. Letzten Endes ist jedoch der Konsument der Schiedsrichter über Qualität, denn ohne Konsumenten kann es kein Geschäft geben“ (SALLIS/HINGLEY 1991, S. 3).

Es ist unwahrscheinlich – auch unter verstärkter Konkurrenz und der Förderung von Marktnischen –, daß es im Bildungsbereich einen vollkommen „freien Markt“ geben wird, in dem das Korrektiv der Kundenzufriedenheit (ISHIKAWA 1985; SHORES 1988) dazu beiträgt, daß die selbstdefinierten Aufträge den Institutionen angepaßt werden. In die Qualitätssicherung muß also eine vermittelnde Instanz eingebaut werden.

SALLIS/HINGLEY (1991, S. 3) bezeichnen die kundendefinierte Zweckmäßigkeit (= Zweckmäßigkeit I) als „wahrgenommene Qualität“, denn die Perspektive der Konsumenten wird zugrunde gelegt. Dieses Verständnis von Qualität behauptet, daß das Erfüllen von selbstgesetzten Anforderungen eine zuvor notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung ist, denn „Qualitätsprodukte müssen dem Konsumenten gefallen. Kundenzufriedenheit ist der klare Ausdruck von Qualität“. Im Rahmen von Hochschulausbildung ist Konsumenten- oder Kundenqualität eine Annäherungsvariable für Qualität, die auf dem Ausmaß der erklärten Zufriedenheit der Studierenden basiert (MAZELAN et.al.

1991). Im Grunde geht es darum, inwieweit das „Produkt“ mit den Erwartungen der Kunden übereinstimmt. Studenten verfügen aber nur über sehr wenige Informationen, um Qualitätsvergleiche durchführen zu können, und in der Praxis stellen sie keine direkte Verknüpfung zwischen Zufriedenheit und Qualität her (ROBERTS/HIGGINGS 1992). In Erfüllung des selbstgesetzten Auftrags verändert die Institution bzw. ein Kurs die Erwartungen der Studierenden und beeinflusst insofern auch die Zufriedenheit (LLOYD 1992).

Studierende sind vielleicht dazu in der Lage, ihre kurzfristigen Bedürfnisse zu identifizieren, aber haben womöglich zu wenig Wissen und Erfahrung um zu wissen, was sie langfristig benötigen. Auf diese Weise sind sie vermutlich nicht in der Lage zu beurteilen, ob ihre Bedürfnisse getroffen werden. Die Befriedigung studentischer Bedürfnisse ist im Grunde nicht identisch mit der Erfüllung ihrer Wünsche (MARCHESE 1991).

Unabhängig von der Beeinflussung institutioneninterner Qualitätssicherungsprozesse kann die Kundenzufriedenheit von Studenten auch das Produkt beeinflussen. Weitverbreitete Unzufriedenheit der Konsumenten nimmt über den Markt oder durch direkten Druck auf Produzenten nachgängig Einfluß auf Qualität. Der gleiche nachgängige Druck auf das Kursangebot oder die materielle Ausstattung kann auch bei studentischer Unzufriedenheit entstehen. Dies kann informelle Formen annehmen (studentische sit-ins) oder auch formelle. In manchen Institutionen wird die studentische Zufriedenheit offiziell erfaßt und in die institutioneninternen Mechanismen der Qualitätskontrolle eingebracht (O SHEA et.al. 1989; Student Satisfaktion Research Unit 1991).

Gleichwohl beläßt das Erfassen von Zufriedenheit die Kontrolle über das Produkt oder die Dienstleistung in den Händen des Produzenten. Faktisch ist die nachgängige Erfassung studentischer Zufriedenheit das geeignetste Maß für Zweckmäßigkeit hinsichtlich des von der Institution definierten Auftrags. Kurzum: Bildungsinstitutionen „sollten darauf achten, daß sie ihre Qualitätsstandards auf einer Analyse der Kundenwünsche und -bedürfnisse gründen und nicht nur auf ihre eigenen Definitionen“ (SALLIS/HINGLEY 1991, S. 3).

Das entscheidende Problem mit jeder zweckmäßigkeitsbezogenen Definition von Qualität im Rahmen von (Hochschul-)Bildung liegt in der Schwierigkeit klar zu bestimmen, worin der Zweck von (Hochschul-)Bildung eigentlich liegen sollte. In den letzten Jahren ist das von verschiedenen Seiten versucht worden. Die verschiedenen Interessengruppen haben jedoch unterschiedliche Vorstellungen über die Zwecke.

5. Qualität als „adäquater Gegenwert“

Ein populäres Konzept von Qualität setzt sie mit „value for money“ gleich (adäquater Gegenwert für das investierte Geld) (BALL 1985a). „Qualitätsprodukte zu niedrigen Preisen“, „Qualität zu Preisen, die man sich leisten kann“ – alle diese Aussagen beinhalten einen hohen Standard bei niedrigen Kosten (SCHROCK/LEFEVRE 1988). Es ist die Antithese zum blinden Vertrauen in die perfekte Konkurrenz, die zum Rüstzeug von HIFI-Händlern gehört: „Sie bekommen das, wofür sie bezahlen.“ Die Vorstellung, daß Qualität gleichzusetzen ist mit der Höhe der Anforderungen und direkt mit den Kosten verknüpft

ist, verweist zurück auf die eingangs erwähnten Selbstverständlichkeiten des Verständnisses von Qualität als etwas „Herausragendem“. Sie ignoriert die Konkurrenz der Markennamen, die ja auf der Annahme gründet, daß Marken Qualität garantieren (...).

Der Kern des „value-for-money“-Konzepts von Qualität liegt in der Idee der Verantwortlichkeit (accountability; KOGAN 1986a, Europäische Kommission 1991). Von öffentlichen Diensten wird erwartet, daß sie sich gegenüber ihren Finanziers (dem Steuerzahler bzw. de facto dem Finanzministerium) und den „Kunden“ verantworten (POLLIT 1990) (...). In den USA wurde die Initiative für eine gründliche Neubewertung der Hochschulausbildung durch den Wunsch nach höherer Verantwortlichkeit ausgelöst (MILLAND 1991). Die anfängliche, durch die politischen Interventionen ausgelöste Furcht und Sorge ist zurückgegangen, da den Hochschulen alles in allem weiterhin die Kontrolle des Wandels und der Qualitätssicherung vorbehalten blieb (HANSON 1990).

In Gestalt von Marktkräften und Konkurrenz unterstützt der ökonomische Individualismus die engen Verbindungen zwischen Qualität und „adäquatem Gegenwert“ im Bildungsbereich. Der Marktmechanismus führt in der Konkurrenzsituation unausweichlich zum Konzept von Qualität als value-for-money. Die britische Regierung möchte die Zahl der Studierenden erhöhen – und die Mehrausgaben hierfür minimieren. Sie „ist davon überzeugt, daß der Schlüssel zu höherer Kosteneffektivität in der verstärkten Konkurrenz um Gelder und Studenten liegt“ (HM Government 1991, § 17). In ähnlicher Weise wird Forschungsfinanzierung verstanden. „Um den effektivsten Mitteleinsatz zu erreichen, sollten alle Institutionen dazu in der Lage sein, um Forschungsmittel konkurrieren zu können“ (ibid., § 40). (...) Die neue Methode der finanziellen Ausstattung für Lehrzwecke verbindet Ressourcenzuweisung und Qualitätserfassung. Dies wird jedoch nicht mit dem Ziel vollzogen, Ressourcen einzusetzen, um schlechte Qualität zu verbessern, sondern um Ressourcen von den Orten schlechter Qualität abzuziehen und zum Streben nach und Erreichen von guter Qualität zu ermutigen.

Unter Effektivität wird der Einbau von Kontrollmechanismen (Qualitätsstandards), quantifizierbaren Ergebnissen (Leistungsindikatoren), auf Beobachtungen basierenden Ratings von Lehrqualität und die Erfassung und Einschätzung von Forschungsleistungen verstanden (RUDD 1988). Es wird stillschweigend angenommen, daß der Markt langfristig für Qualität sorgen wird und daß es den Institutionen überlassen bleiben kann, die Qualität ihrer Produkte sicherzustellen. Es gibt die Tendenz, Qualität als „Zweckmäßigkeit II: Auftrag der Institution“ zu sehen, aber dies hängt ab von der Verantwortlichkeit, die im Verständnis von Qualität als „adäquatem Gegenwert“ enthalten ist (...).

5.1 Leistungsindikatoren

Leistungsindikatoren sind entwickelt worden, um Effizienz kenntlich zu machen. Personal-Studenten-Relation, Kennzahlen für Einkünfte und Kapital, Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung, Marktanteile und Prüfungsergebnisse werden grundsätzlich als grobe Maßzahlen für institutionelle

Effizienz herangezogen. Leistungsindikatoren haben eine andere Bedeutung als Effizienzindikatoren (HEAD 1990; YORKE 1991). Im Morris-Report wird ausgeführt, daß es sich bei ihnen um „Indikatoren der Gesundheit und Qualität von Seminaren und Kursen“ handelt (PCFB 1990b), die bei der Kontrolle von Universitätsbildung eine Rolle spielen, „damit ihr Verlauf und Ergebnis eine befriedigende Qualität erreicht“ (CHURCH 1988, S. 28). Weil sie jedoch eher dazu taugen, Effizienz anstatt Effektivität zu messen, besteht bei ihrer zunehmenden Anwendung die Gefahr, daß Qualität immer stärker mit „value for money“ vermischt wird.

„Zur Zeit ist es modisch geworden, im Bildungsbereich von Leistungsindikatoren im Zusammenhang mit der Messung von Qualität zu sprechen. Leistungsindikatoren sind Werkzeuge, die zur Erledigung einer Aufgabe eingesetzt werden – sie dürfen nicht mit der Aufgabe selbst verwechselt werden. Ich glaube, daß vielfach der Sinn und Zweck der Indikatoren nicht hinreichend definiert ist, und daß die Tendenz dahin geht, solchen Faktoren die höchste Bedeutung zuzusprechen, die leicht zu messen sind. Sind erst einmal Kennwerte gesetzt und Skalen entwickelt, mit deren Hilfe Zahlen und Parameter entstehen, die wiederum als Maß für Qualität begriffen werden, besteht die Gefahr, daß wichtige qualitative Aspekte von Leistung und Entwicklung ... verfehlt oder unterbewertet werden“ (SENSIDE 1991, S. 16).

5.2 Consumer Charters

In Consumer Charters wird spezifiziert, was Kunden für ihr Geld erwarten dürfen. Sie sind im öffentlichen und privaten Versorgungsbereich mit Monopolcharakter entwickelt worden, um das Fehlen von Marktmechanismen zu kompensieren. Bislang sind 18 solcher „Charters“ entwickelt worden, z.B. die Charta der Elternrechte und die Charta der Patientenrechte gegenüber dem Gesundheitssystem. Jede Charta beinhaltet eine Liste von Service-Standards, die dann, wenn sie erfüllt werden, einen Qualitätsservice für die „Kunden“ sicherstellen.

Solche Charters sind häufig mit der Tätigkeit von Überwachungsorganen („watchdog“ bodies) verbunden, um die Kunden im Falle von „schlechtem Service gegen gutes Geld“ zu unterstützen. Charters informieren Kunden über ein adäquates Preis/Leistungs-Verhältnis. Diese Funktion entspricht der Veröffentlichung von „Bestenlisten“, die die Länge der Warteliste von Krankenhäusern oder die Testergebnisse von Schulen bei landesweiten Zentralprüfungen öffentlich machen. Man nimmt an, daß dies den Konsumenten eine bessere Informationsbasis für Entscheidungen vermittelt.

Kundeninformationen, Ranglisten und Verbraucherorganisationen werden erstellt bzw. eingerichtet, um einen Pseudo-Markt zu eröffnen, der wiederum zu Wandel durch Konkurrenz führen soll. Der Einfluß solcher Dinge auf Qualität im Bildungsbereich ist umstritten. Sie haben vielleicht Einfluß auf die Kriterien, die von Schülern bzw. Studierenden zur Bemessung ihrer Zufriedenheit verwendet werden. Weil sich in Schüler- oder Studenten-Chartas Minimalstandards ausdrücken und nicht von, sondern für Schüler bzw. Studenten erzeugt werden, haben sie vermutlich wenig Einfluß.

6. Qualität als Transformation

Das transformative Verständnis von Qualität basiert auf der Vorstellung eines „qualitativen Wandels“, einer grundlegenden Veränderung der *Form*. Eis wird in Wasser transformiert und ggf. in Wasserdampf, wenn man es erhitzt. Während die Steigerung der Temperatur stetig verläuft und gemessen werden kann, beinhaltet die Transformation einen qualitativen Wandel. Eis hat eine andere Qualität als Wasser oder Wasserdampf. Von Transformation ist nicht nur im Blick auf sachbezogene bzw. physikalische Veränderungen die Rede, sondern auch in Verbindung mit immateriellen Prozessen. Dieses letztgenannte Verständnis von Transformation ist innerhalb der westlichen Philosophie weit verbreitet und findet sich als dialektische Transformation im Werk von ARISTOTELES, KANT, HEGEL und MARX. Es findet sich aber auch in den philosophischen Strömungen anderer Kulturkreise, wie etwa im Buddhismus.

Das Verständnis von Qualität als Transformation wirft hinsichtlich produktzentrierter Qualitätskonzepte wie etwa Zweckmäßigkeit einige Fragen auf. Wie gezeigt, ist eine Übertragung von produktzentrierten Qualitätskonzepten auf den Dienstleistungssektor mit Problemen verbunden, die besonders deutlich werden, wenn sie auf den Bildungsbereich angewandt werden (ELTON 1992). Anders als bei anderen Dienstleistungen, bei denen der Dienstleister etwas *für* den Konsumenten tut, vollziehen Bildungsentwicklungen etwas *am* Konsumenten. Dieser Prozeß der Transformation ist notwendigerweise immer ein je besonderes, ausgehandeltes Geschehen. Erziehung ist nicht eine Dienstleistung für einen Kunden, sondern zielt auf die kontinuierliche Transformation der Teilnehmenden. Dies führt zur Unterscheidung von zwei Varianten des transformativen Verständnisses von Qualität: Weiterentwicklung (*enhancing*) des Konsumenten und Ermächtigung (*empowerment*) des Konsumenten.

6.1 Weiterentwicklung des Teilnehmers

Eine qualitativ anspruchsvolle Erziehung bewirkt Veränderungen bei den Teilnehmern und entwickelt diese hierdurch vermutlich positiv weiter. Das heißt, es kommt zu einer Steigerung gegenüber der Ausgangssituation, ökonomisch formuliert: es kommt zu einer Wertsteigerung (*value added*).

Wertsteigerung ist ein „Maß“ für Qualität, das sich auf das Ausmaß bezieht, in dem die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten steigert. Eine Bildungsinstitution von hoher Qualität „steigert“ die Teilnehmer in dieser Hinsicht sehr stark (ASTIN 1990). Oxbridge erzeugt vielleicht einige brillante Absolventen; sofern diese jedoch bereits brillante Schulabsolventen waren, hat Oxbridge nicht sehr viel hinzugefügt. Eine innerstädtische Berufsschule erzeugt vielleicht einen gewissen Anteil von Abschlüssen; erfolgt dies auf der Basis einer schwierigen Schülerpopulation, so ist das eine ungeheure Steigerung! Wieviel jedoch genau hinzugefügt wird, hängt von der Meßmethodik ab und von der Festlegung dessen, was als wertvoll gilt. Wenn man z.B. den Wertzuwachs am Verhältnis von Ausgangs- und Endqualifikation bemißt, erhält man zwar einen quantitativen Indikator für Zuwachs; die qualitative Transformation selbst bleibt jedoch verborgen. Ansätze, die mehre-

re Dimensionen des Wertzuwachses unterscheiden, haben ein klareres Bild von der Struktur des Transformationsprozesses, basieren jedoch sehr stark auf Output-Erfassung (NICHOLS 1986; OTTER 1992).

In ihrer Kritik am Ansatz der Zweckmäßigkeit argumentieren MÜLLER/FUNNELL (1992, S. 2) dafür, daß Qualität anhand zahlreicher Faktoren exploriert werden sollte, die allesamt zu einer Weiterentwicklung führen. Den Bildungseinrichtungen kommt dabei die Aufgabe zu sicherzustellen, daß „Lernende vollständig am Lernprozeß teilnehmen und zu ihm beitragen, so daß sie selbst für das Zustandekommen, die Darstellung und die Bewertung des Lernergebnisses verantwortlich werden“ (ibid., S. 75).

Kurzum: Lernende sollten im Zentrum sowohl des Lernprozesses als auch im Zentrum des Prozesses der Evaluation von Lernen stehen. Rückmeldung von Lernenden ist ein entscheidender Aspekt von Evaluation. MÜLLER/FUNNELL bevorzugen qualitative gegenüber quantitativen Erfassungsmethoden, da mit diesen die Wahrnehmung von Qualität seitens der Lernenden besser exploriert werden kann. Indem man den Lernenden in den Mittelpunkt stellt, wird die Aufmerksamkeit vom Ausmaß der Weiterentwicklung zum Ausmaß an Ermächtigung der Teilnehmer verschoben.

6.2 Ermächtigung der Teilnehmer

Das zweite Element im Rahmen eines transformativen Verständnisses von Qualität ist „Empowerment“ (HARVEY/BURROWS 1992). Hierbei wird den Teilnehmern Macht gegeben, ihre eigene Transformation zu beeinflussen. Dies bedeutet viel mehr als Verantwortlichkeit gegenüber dem Kunden, wie sie etwa in den „Customer Charters“ zu finden ist. Diese halten zwar die Aufmerksamkeit von Produzenten und Dienstleistungen hoch, beeinflussen aber nicht betriebsinterne Entscheidungen und Strategien. Die Kontrolle verbleibt beim Produzenten bzw. Dienstleister.

Die Verlagerung von Macht an die Beschäftigten ist in der Wirtschaft eine durchaus übliche Strategie, um mehr Vorteile aus deren Wissen und Fähigkeiten ziehen zu können (STRATTON 1988). Die Verlagerung von Macht an die Teilnehmer von Erziehungs- und Bildungsprozessen bedeutet zweierlei: Erstens werden sie in Entscheidungen einbezogen, die ihre eigene Transformation betreffen; „bis zu einem gewissen Grad muß der Lernende zum Gestalter, ja: Besitzer seines Lernprozesses werden ... und Verantwortung für die Bestimmung des Stils und der Art des Aufweisens von Lernen übernehmen“ (MÜLLER/FUNNELL 1992, S. 1). Zweitens liefert der Transformationsprozeß die Möglichkeit der Selbst-Ermächtigung mit der Konsequenz, daß Einfluß auf Entscheidungsprozesse genommen werden kann, die für den Teilnehmer von Bedeutung sind (ROPER 1992). So kann ein erfolgreicher Bildungsprozeß z.B. zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit und Vertrauen führen. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Rolle, die der Teilnehmer bei Entscheidungen über seinen eigenen weiteren Bildungsprozeß spielt, wobei eine solche Erfahrung den Prozeß der Selbst-Ermächtigung weiter vorantreibt usw. Potentiell handelt es sich um einen spiralförmigen Prozeß, in dessen Verlauf der Grad an Selbstbestimmung wächst.

Vier Formen der Ermächtigung von Lernenden können unterschieden werden: Erstens ist auf die Evaluation durch Lernende hinzuweisen. Dies ähnelt der Strategie der Erfassung von Lernerzufriedenheit. Zweitens können den Lernenden Minimalstandards garantiert werden, verbunden mit der Verantwortung für deren Überwachung. Drittens kann den Lernenden die Kontrolle und Organisation ihres eigenen Lernens überantwortet werden. Dies reicht von der Möglichkeit, daß Lernende ihren Lehrgang anhand einer Kombination aus optionalen und auszuwählenden Fächern über Modularisierung selbst zusammenstellen bis hin zum Abschluß von Lernverträgen. Aus Wahlmöglichkeiten auszuwählen, bedeutet Auswahl von *Unterricht*: Das bringt zwar eine oberflächliche Liberalisierung, aber nicht notwendig eine Ermächtigung der Lernenden. Die Auswahl kann auf falschen Informationsgrundlagen getroffen worden sein und insofern nicht zu einer wirklich gründlichen, nachhaltigen Lernerfahrung führen (RAMSDEN 1986). Lehrverträge dagegen ermächtigen Studenten, eine *Lernerfahrung* auszuhandeln. Sie selbst bestimmen, wie und wann sie lernen und wie ihr Lernerfolg überprüft wird, denn die Erstellung eines je individuellen Bewertungsschemas gehört dazu.

Viertens können die kritischen Fähigkeiten der Lernenden entwickelt werden. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Lernende nicht nur innerhalb ihrer Konsumentenrolle von Bildung zu ermächtigen, sondern für ihr Leben selbst. Dies macht ein Konzept von Lehren und Lernen erforderlich, das über das Erlernen und Anwenden eines Wissenskorporus hinausgeht. Bei kritischem Denken geht es um die Ermutigung der Lernenden zur Hinterfragung von Voreinstellungen: von eigenen, von denen anderer Lernender – und von denen der Lehrenden.

WIGGINS (1990) behauptet, daß Empowerment durch die Entwicklung kritischen Denkens nicht nur wichtig ist – der Verzicht darauf könnte sogar gefährlich sein. „Wenn man immer besser und besser wird in dem, was man tut, so fragt man immer weniger danach, was man weiß (ibid., S: 19). Er behauptet, daß die Institutionen der Universitätsbildung „eine moralische Verpflichtung zur intellektuellen Störung und Aufrüttelung der Studenten haben. Heutzutage ist es allzu leicht, zum College zu gehen und seine Vorteile und tiefstehenden mentalen Gewohnheiten unüberprüft zu lassen – wobei zugleich der Eindruck entsteht, daß Leistungsbeurteilung nur eine andere Form von (jumping through hoops) oder die Lizenzierung für irgendein technisches Gewerbe ist“ (ibid., S. 20; Hervorhebung i.O.).

Für WIGGINS bedeutet kritisches Denken, die Lernenden dazu zu bringen, ihre Meinungen zu begründen, gute Arbeit zu erkennen und zu liefern, selbstkritisch zu sein, einen Stil entwickeln, Fragen formulieren und „Paradigmen“ analysieren zu können, Unwissen zugeben zu können, sich selbst einschätzen zu können. Dies verlangt, daß man Lernende als Intellektuelle anerkennt, und daß das System ihrer Beurteilung klar und öffentlich und ein integraler Teil des Lernprozesses ist, nicht etwas Additives (Paskow 1990, S. 4).

In diesem letztgenannten, kritischen Sinne von Ermächtigung liegt Qualität von Bildung in dem Maße vor, wie eine Bildungseinrichtung bzw. das Bildungssystem insgesamt die begrifflich-konzeptuellen und die Selbstbeobachtungsfähigkeiten von Lernenden transformiert. Es handelt sich dabei um einen Prozeß, der für die Lehrenden eine Bedrohung darstellen kann, denn „es bedeutet nicht nur einen Verlust an Kontrolle über Organisation und Inhalt des Lernens,

sondern letztlich reduzierte Kontrollmöglichkeiten des intellektuellen Prozesses selbst“ (HARVEY/BURROWS 1992, S. 3). Im Rahmen von Universitätsausbildung bedeutet dies, Studierenden mehr Mitsprache und Verantwortung zu geben, aber auch Partnern – wie z.B. Arbeitgebern – eine gewissen Autonomie zuzugestehen. Qualität wird anhand der Demokratisierung des Prozesses gemessen – nicht am Produkt.

Qualität als Transformation beinhaltet ein eigentümliches Paradox, denn dieses Konzept wird auch mit dem Exzeptionellen, Herausragenden gleichgesetzt. Ermächtigungs- und Wertsteigerungsvorstellungen von Qualität führen zum Konzept Exzellenz I zurück. Denn eine exzellente, herausragende Institution führt sicherlich zu den deutlichsten Lernprozessen bzw. zu den deutlichsten Steigerungen der Fähigkeit für das Leben und der Ausbildung. ASTIN (1990, S. 25) meint deshalb, daß der Wertzuwachs (value added) ein Maß für Exzellenz ist. Herausragende Institutionen „haben den stärksten Einfluß – erzeugen den höchsten Mehrwert, wie Ökonomen sagen würden – auf den Wissensstand und die persönliche Entwicklung der Lernenden“. WIGGINS plädiert deshalb nicht für „akademische Kompetenz“ (damit meint er: kompetente Präsentation der Ideen Anderer), sondern für Exzellenz, wobei er hierbei an Standards denkt. Die Ermächtigung von Studenten muß an bestimmten Standards kritischen Denkens bemessen werden.

„Wir müssen dabei an Gründlichkeit (rigor) denken. Wir müssen über alternative Beurteilungsformen nachdenken, die auf mehr gerichtet sind als ein verstärktes Engagement der Studenten ... Wir benötigen Meßverfahren, die wirkliche Standards setzen ... Der Test sollte nicht nur etwas über den Studenten aussagen, sondern über die Grundprobleme des Faches – seine Standards“ (WIGGINS 1990, S. 20). Im Zentrum einer Kultur der Qualität im Bildungsbereich muß Empowerment liegen. Wenn einzelnen Einheiten des Systems Verantwortung als Kunden, Dienstleistern und Prozessoren gegeben wird, dann muß auch den Lernenden als integrale Teile des Transformationsprozesses Verantwortung übertragen werden.

7. Anmerkungen zum Total Quality Management (TQM)

Mancher Leser wundert sich vielleicht darüber, daß bislang das sogenannte Total Quality Management (TQM) nur beiläufig erwähnt worden ist, wohingegen viele damit verbundene Konzepte wie z.B. Kultur der Qualität oder Zweckmäßigkeit auftauchen. Die ist bewußt erfolgt, denn TQM wird als Konzept sehr unterschiedlich verwandt (ISHIKAWA 1976; TAGUCHI 1986; DENNING 1982; OAKLAND 1990; BENDELL 1991; DRUMMOND 1992). „Die Quintessenz von TQM ist common sense“ (CRAWFORD 1992), der auf eine organisationsweite Qualitätsplanung gerichtet ist (JURAN 1988).

Es handelt sich um eine Philosophie mit einer Reihe von praktischen Vorschlägen zur eigenen Selbstverewigung und Umsetzung. Im Kern kann sie auf die einfache Formel gebracht werden: Tue alles Notwendige, um Konkurrenz und Profit zu maximieren (JURAN 1964; CROSBY 1979). Die praktischen Vorschläge zur Umsetzung dieser Philosophie sind in zahlreichen Büchern dargelegt. Die Umsetzungsstrategien sind *behavioristischer* (HURLEY 1992) und *re-*

duktionistischer Natur. Im Grunde werden Organisationen analytisch in Einheiten zerlegt, die miteinander kommunizieren. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Schnittstelle zwischen dem Output einer Einheit, der zum Input für (eine) andere Einheit(en) wird (OAKLAND 1989). In dieser Hinsicht ähnelt TQM der „Systemanalyse“ (CLIFTON 1983; WOOD-HARPER et.al. 1985). Ähnlich wie Systemanalyse setzt TQM ganzheitlich an, zerlegt und zergliedert aber zugleich. Auch sie leidet unter der Verinselung der einzelnen Einheiten (STRATTON 1988). Reduktionsmus und Zerlegung beziehen sich jedoch nur auf Oberflächenphänomene und verdecken die komplexen Wechselwirkungen zwischen Teilen und dem Ganzen unterhalb des äußeren Glanzes demokratisierter Verantwortlichkeit. Eine Organisation hat in reduktionistischer Sicht vielleicht eine logische Struktur; Systemanalytiker müssen jedoch zu ihrer eigenen Bestürzung erfahren, daß sie in der Praxis über unabsehbare Komplexität verfügen – ein Ergebnis, das ihnen jeder Organisationssoziologe vorab hätte vermitteln können (SILVERMAN 1970). Formelle und informelle Strukturen und Praktiken stimmen nur selten überein. Und wichtiger noch: Ein Individuum ist nicht nur Teil einer Einheit, sondern Teil der gesamten Organisation sowie eingebettet in ein übergreifendes gesellschaftliches Milieu.

Die Systemanalyse leidet an ihren mechanistischen Methodologien. Sie widersprechen den informellen organisationsinternen Praktiken, übergehen kalt-schnäuzig die Weltsicht (conceptional frameworks) derjenigen, die in der Organisation arbeiten und versagen trotz ihres holistischen Ursprungs bei der Erarbeitung eines das Gesamtproblem aufnehmenden Ansatzes (HARVEY 1989). Hier, auf der Ebene von Theorie, unterscheiden sich TQM und Systemanalyse. Statt eine Methodologie von oben herab anzuwenden, ist TQM eher dem „Soft-Systems“-Ansatz zuzurechnen (CHECKLAND 1981) und entwickelt sich aus bereits laufenden Prozessen heraus. Und gleichzeitig versucht TQM, die *Qualität* bestehender Praxisformen zu steigern, indem die Art und Weise transformiert wird, in der sie organisiert sind, anstatt sie einfach nur durch eine identische Struktur zu ersetzen, die dann durch viel Informationstechnologie unterfüttert ist, wie dies in den meisten Konzepten der Systemanalyse der Fall ist (CORRES 1988).

TQM beinhaltet offensichtlich zwei unterschiedliche Qualitätskonzepte: Qualität als Perfektion (Fehlerlosigkeit; vgl. Abschnitt 3) und Qualität als Zweckmäßigkeit (vgl. Abschnitt 4). TQM versucht, Zweckmäßigkeit und Fehlerlosigkeit zusammen zu bringen, indem Zweckmäßigkeit in den Kontext einer Kultur der Qualität gebracht wird. Dies ist der faktische Kern dieses Programms. TQM bedeutet einen Wandel der Einstellungen (JURAN 1964) und ist sogar als Lebensform (HARRINGTON 1987) oder als Religion beschrieben worden (CRAWFORD 1991b): Die „Gläubigen“ hatten das transformative Potential des Ansatzes verstanden.

TQM beinhaltet eine einfache, geradlinige und – wie manche sagen – idiotensichere Lösung des Qualitätsproblems durch zweckmäßige Einrichtung aller Dinge bei gleichzeitigem Einbau von Qualitätssicherung. Gleichwohl ist es in jedem Fall mit Gefahren verbunden und schwierig umzusetzen, wie auch die überzeugtesten Anhänger zugeben. In der Anwendung auf den Bildungsbe-
reich mag es selbst so transformiert werden, daß man es nicht mehr wiedererkennt. Der transformative Kern mag erhalten bleiben, aber es könnte sein, daß

die Kontrolle des Managements überrollt wird durch eine Kultur der Qualität, die das Wort von der Ermächtigung ernst nimmt und dessen logische Konsequenz auch praktisch zu Ende führt.

8. Schlußfolgerungen

Letzten Endes ist Qualität ein philosophischer Begriff. Die Definitionen unterscheiden sich und sind bis zu einem gewissen Maß von unterschiedlichen Perspektiven auf das Individuum und auf die Gesellschaft bestimmt. In einer demokratischen Gesellschaft muß es möglich sein, daß unterschiedliche Sichtweisen vertreten werden: Es gibt nicht eine bestimmte allein richtige Definition von Qualität. Und in der Tat kann man sich selbst dabei beobachten, wie man von einer zur anderen Perspektive übergeht, ohne dies zu merken. Anstatt sich weiterhin mit den verschiedenen Definitionen und Konzeptionen von Qualität abzumühen, haben einige Experten sich von der Suche nach zugrundeliegenden Definitionen und Theorien für Qualität verabschiedet (DOCHY et.al. 1990; MOODIE 1986a). VROEIJENSTYN (1991) meint: „Es ist Zeitverschwendung, Qualität definieren zu wollen.“ Der Grund für diese Annahme lautet: Definition von Qualität ist interessenabhängig. So ist z.B. für Studenten und Dozenten der Focus der Aufmerksamkeit im Bereich des Prozesses der Bildung, wohingegen Arbeitgeber auf die Ergebnisse schauen. Aus diesen Gründen kann Qualität nicht als ein einheitliches Konzept verstanden werden; man muß statt dessen von *unterschiedlichen Qualitäten* sprechen. Bestenfalls sollten wir so klar und präzise wie möglich definieren, welche Kriterien eine bestimmte Interessengruppe anwendet, wenn sie Qualität beurteilt und welche unterschiedlichen Sichtweisen zum Zuge kommen, wenn Qualität eingeschätzt wird.

Diese Schlußfolgerungen, derzufolge wir alle womöglich ein unterschiedliches Verständnis von Qualität haben und niemand von uns notwendigerweise Recht oder Unrecht hat, bedeutet nicht, daß wir uns vom Streben nach dem Erhalt und Ausbau von Qualität verabschieden können. Es bedeutet lediglich die Übernahme einer pragmatischen Haltung. Im praktischen Vollzug müssen Entscheidungen gefällt werden: Kurse müssen aufgenommen oder geschlossen werden, Mittel müssen gezielt eingesetzt werden, Personal muß rekrutiert werden etc. Der pragmatische Ansatz formuliert eine Reihe von Kriterien, die sich auf der Basis des vorhandenen Wissens verantwortlich benennen lassen, und wählt dementsprechend praktikable Meßverfahren aus, um Qualität zu quantifizieren. Unglücklicherweise führt dieser Ansatz manchmal zum Gegenteil. Praktikable, bequeme Meßverfahren werden begierig vereinnahmt und zu einer Formel, die man benutzt, um ihnen Glaubwürdigkeit des Messens zu geben.

Der Blick auf die von verschiedenen Interessengruppen benutzten Kriterien der Qualitätsbeurteilung eröffnet eher noch als die Zugrundelegung einer bestimmten Definition von Qualität die Möglichkeit für die praktische Lösung eines komplexen philosophischen Problems. Nicht, weil ein solches Vorgehen atheoretisch ist, sondern weil es die Rechte der verschiedenen Interessengruppen und ihre je besonderen Perspektiven erkennt und anerkennt. Andererseits

gilt: Wenn wir einen Kern von Qualitätskriterien im Bildungsbereich erarbeiten wollen, so ist es unerlässlich, daß wir die verschiedenen Verständnisse von Qualität verstehen, an denen sich die Interessengruppen bei ihren Bewertungen orientieren.

Literatur

- ASTIN, A.W./SOLOMON, L.C.: Are reputational ratings required to measure Quality? In: *Change* 13 (1981), S. 14–19.
- ASTIN, A.W.: Assessment as a Tool for Institutional Renewal and Reform. In: *American Association for Higher Education Assessment Forum: Assessment 1990: Accreditation and Renewal*, (Washington, DC: AAHE) 1990, S. 19–33.
- BALL, C.J.E.: What the hell is quality?, in: C.J.E. Ball (Ed.) *Fitness for Purpose – Essays in Higher Education*, Guildford: Nelson 1985a.
- BALL, C.J.E. (Ed.): *Fitness for Purpose*. Guildford: Nelson 1985b.
- BENDELL, A.: *The Quality Gurus: What can they do for your Company?* London: Department of Trade and Industry 1991.
- BURROWS, A./HARVEY, L./GREEN, D.: Is anybody listening? Employers' view on quality in Higher Education. Birmingham: QHE 1992.
- BURROWS, A./HARVEY, L.: Defining Quality in Higher Education: the Stakeholder Approach. Paper to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- CARTER, C.L. Jr.: *The Control and Assurance of Quality, Reliability, and Safety*. Milwaukee: American Society for Quality Control 1978.
- CHECKLAND, P.: *Systems Thinking, Systems Practica*. Chichester: Wiley 1981.
- CHURCH, C.H.: The Qualities of Validation. In: *Studies in Higher Education* 13 (1988), S. 27–43.
- CLIFTON, H.D.: *Business Data Systems: A Practical Guide to Systems Analysis and Data Processing*. London: Prentice-Hall 1983, 2nd edition.
- COLLINS, C./COCKBURN, M./MACROBERT, I.: *The Applicability of BS5750 to College Operations*. First Year Report, Nov. 1989 Oct. 1990. Wednesbury: Sanwell College of Further and Higher Education 1990.
- CORNES, R.: The Government Way. In: *The Guardian*, 25 Feb. 1988, S. 23.
- CRAWFORD, F.W.: *Total Quality Management*. Unpublished discussion paper prepared for CVCP Residential meeting on 24–26 Sept. 1991a.
- CRAWFORD, F.W.: *Total Quality Management*. CVCP Occasional Paper. London: CVCP 1991b.
- CRAWFORD, F.W.: *Total Quality Management*. Paper to the „Quality by Degrees“ Conference at Aston University, 8 June 1992.
- CROSBY, P.B.: *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill 1979.
- CROSBY, P.B.: *Quality Without Tears: The Art of hassle-free Management*. New York: McGraw-Hill 1984.
- CROSBY, P.B.: *Running Things – The Art of making Things happen*. Milwaukee: American Society for Quality Control 1986.
- DEMING, W.E.: *Out of the Crisis Quality, Productivity and Competitive Position*. Cambridge: Cambridge University Press 1982.
- DOCHY, F.J.R./SEGERS, M.S.R./WIJNEN, W.H.F.W.: Preliminaries to the Implementation of a Quality Assurance System based on Management Information and Performance Indicators. In: F.J.R.C. DOCHY/M.S.R. SEGERS/W.H.F.W. WIJNEN (Eds.): *Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue*. Van Gorcum, Assen/Maastricht 1990, S. 69–94.
- DRUMMOND, H.: *The Quality Movement*. London: Kogan Page 1992.
- ELTON, L.: *University Teaching: A professional Model for Quality and Excellence*. Paper to the „Quality by Degrees“ Conference at Aston University, 8 June 1992.
- European Commission: *Memorandum of Higher Education in the European Community, Communication from the Commission to the Council*. Green Paper, Brussels, 1991.
- GARVIN, D.A.: *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. London: Collier Macmillan 1988.
- GIBSON, A.: *Inspecting Education*. In: G. Moodie (Ed.): *Standards and Criteria in Higher Education*. Guildford: SRHE 1986, S. 128–135.
- GOODLAD, S.: Editorial. In: *Studies in Higher Education* 13 (1988), S. 3–4.
- HALPIN, J.: *Zero Defects: A new Dimension in Quality Assurance*. New York: McGraw-Hill 1966.
- HANSON, D.C.: *Federal disclosure Regulations*. In: *AAHE Bulletin*, April 1990, S. 9–10.

- HARINGTON, H.J.: Excellence – The IBM Way. Milwaukee: American Society for Quality Control 1988.
- HARVEY, L./BURROWS, A.: Empowering Students. In: New Academic 1 (1992), S. 3.
- HARVEY, L.: Are there any Information System Methodologies? Unpublished Paper. Birmingham Polytechnic 1989.
- HEAD, P.: Performance Indicators and Quality Assurance. Information Services Discussion paper, 4 June 1990, London: CNA 1990.
- HM Government: Further and Higher Education Bill, HL Bill 4 50/5, London: HMSO 1991.
- HMI: Performance Indicators in Higher Education. A Report by HMI, Reference 14/91 (NS, Jan.–April 1990. London: DES 1990.
- HURLEY, B.: TQ Implementation: Cultural Issues and Training. Paper to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- HUSSERL, E.: Cartesian Meditations. The Hague: Martinus Nijhoff 1969.
- INGLE, S.: In Search of Perfection: How to create/maintain/improve Quality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1985.
- ISHIKAWA, K.: Guide to Quality Control. Tokyo: Asian Productivity Organisation 1976.
- ISHIKAWA, K.: What Is Total Quality Control? The Japanese Way. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1985.
- JURAN, J.M.: Juran on Planning for Quality. New York: The Free Press 1988.
- JURAN, J.M.: Managerial Breakthrough: A new Concept of the Manager's Job. New York: McGraw-Hill 1964.
- KOGAN, M.: Educational Accountability. London: Hutchinson 1986.
- LOYD, R.: Foreword. In: D. ROBERTS/T. HIGGINS (Eds.): Higher Education: The Student Experience. The Findings of a Research Programme into Student Decision-making and Consumer Satisfaction. Leeds: Heist 1992, S. iii-iv.
- MARCHESE, T.: Assessment's next five years. AIR Newsletter, Special Supplement, Fall-Winter, 1990/1, S. 1–4.
- MAZELAN, P./BRANNIGAN, C./GREEN, D./TORMAY, P./ O'SHEA, J.: Using Measures of Student Satisfaction: The Implications of a User-led Strategy of Quality Assurance in Higher Education. In: Broadcast 18(1991), S. 4–5.
- MILLER, L.H.: Hybris in the Academy: Can Teaching survive the Overweening Quest for Excellence? In: Change, September/October 1990, S. 9ff.
- MOODIE, G.C. (Ed.): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson 1986a.
- MOODIE, G.C.: Fit for what? In: G.C. MOODIE (Ed.): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson 1986b, S. 1–8.
- MOODIE, G.C.: The Debates about Higher Education Quality in Britain and the USA. In: Studies in Higher Education 13(1988), S. 5–13.
- MÜLLER, D./FUNNELL, P.: Exploring Learners' Perception of Quality. Paper presented at the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- NICHOLS, C.C.: Quality Criteria and Definitions, Expectations and Objectives: An industrial Perspective. In: Higher Education International Quality Assurance in First Degree Course: Proceedings of the Third Annual Conference. London: Higher Education International 1986.
- O'SHEA, J./THOMAS, K./GREEN, D.: Evaluating Satisfaction with Educational Experience Among Part-time Students. Report to CNA (plus Supplement). Birmingham: Birmingham Polytechnic 1989.
- OAKLAND, J.S.: Total Quality Management. London: Heinemann 1989.
- OAKLAND, J.S.: Total Quality Management – a Practical Approach. London: Department of Trade and Industry 1990.
- OAKLAND, J.S.: A TQM Model for Education and Training. Keynote speech to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- OTTER, S.: Learning Outcomes: A Quality Strategy for Higher Education. Paper to the „Quality by Degrees“ Conference at Aston University, 8 June 1992.
- PASKOW, J. (Ed.): Assessment Programs and Projects: A Directory. Updated by E. FANCIS. Washington: American Association for Higher Education 1990.
- PETERS, T.J./WATERMAN, R.H.: In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York: Harper and Row 1982.
- PFEFFER, D./COOTE, A.: Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance in Welfare Service. London: Institute of Public Policy Research 1991.
- POLLIT, C.: Doing Business in the Temple? Managers and Quality Assurance in the Public Services. In: Public Administration 68 (1990), S. 435–452.
- Polytechnics and Colleges Funding Council (PCFC): Performance Indicators: Report of a Committee of Enquiry chaired by Mr. Alfred Morris. London: PCFC 1990b.

- RAMSDEN, P.: Students and Quality. In: G.C. MOODIE (Ed.): Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: Nelson 1986, S. 157–170.
- REYNOLDS, P.A.: Academic Standards in Universities. London: CVCP 1986.
- ROBERTS, D./HIGGINS, T.: Higher Education: The Student Experience. The Findings of a Research Programme into Student decision-making and Consumer Satisfaction. Leeds: Heist 1992.
- ROPER, E.: Quality in Course Design: Empowering Students through Course Structures and Processes. Paper to the AETT conference on „Quality in Education“, University of York, 6–8 April 1992.
- RUDD, E.: The Evaluation of the Quality of Research. In: Studies in Higher Education, 13 (1988), S. 45ff.
- SALLIS, E./HINGLEY, P.: College Quality Assurance Systems. Bristol, The Staff College, Mendip Papers, 20, 1991.
- SCHROCK, E.M./LEFEVRE, H.L. (Eds.): The Good and Bad News About Quality. Milwaukee: American Society of Quality Control, Quality Management Division 1988.
- SCHULLER, T. (Ed.): The Future of Higher Education. Milton Keynes: Open University Press 1991.
- SCOTT, P.: The Mystery of Quality. In: Times Higher Education Supplement, 7. Jan. 1987.
- SENSICLE, A.: Quality Assurance in Higher Education: The Hong Kong Initiative. Presentation for the HKCAA International Conference, 15–17 July 1991.
- SHORES, A.R.: Survival of the Fittest: Total Quality Control and Management Evolution. Milwaukee: American Society for Quality Control 1988.
- SILVERMAN, D.: The Theory of Organisations. London: Heinemann 1970.
- STRATTON, A.D.: An Approach to Quality Improvement that Works: With a Emphasis on the White-Collar Area. Milwaukee: American Society for Quality Control 1988.
- Student Satisfaction Research Unit: Report on the 1991 Student Satisfaction Research Unit Survey. Birmingham: Birmingham Polytechnic 1991.
- TAGUCHI, G.: Introduction to Quality Engineering. Tokyo: Asian Productivity Organisation 1986.
- TAYLOR, W.: Quality Control? Analysis and Comment. In: Educational Administration 9 (1981), S. 1–20.
- VROEIJENSTIJN, A.I.: External Quality Assessment: Servant of two Masters? Paper presented at a Conference on Quality Assurance in Higher Education in Hong Kong on 15–17 Juli 1991.
- WALSH, K.: Quality and Public Services. In: Public Administration 69 (1991), S. 503–514.
- WIGGINS, G.: The Truth may make you free but the Test may keep you imprisoned: Towards Assessment worthy of the Liberal Arts. In: AAHE Assessment Forum, 1990b.
- Assessment 1990: Understanding the Implications. Washington, DC: American Association for Higher Education. Assessment Forum Resource 1990, S. 15–32.
- WOOD-HARPER, A.T./ANTILL, L./AVISON, D.E.: Information Systems Definition: the Multiview Approach. Oxford: Blackwell 1985.
- YORKE, M.: Performance Indicators: Observations on their Use in the Assurance of Course Quality. CNAAP Project Report 30. London: CNAAP 1991.

Anschrift der Autoren:

Prof. Lee Harvey, Director of the Centre for Research into Quality,
University of Central England in Birmingham, Perry Barr, Birmingham, B42 2 SU,
United Kingdom

Diana Green, University of Central England in Birmingham, Perry Barr, Birmingham, B42 2SU,
United Kingdom.